



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Zmiany edukacyjne w oświacie : od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu

**Author:** Dorota Ekiert-Oldroyd

**Citation style:** Ekiert-Oldroyd Dorota. (2006). Zmiany edukacyjne w oświacie : od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu. "Chowanna" (T. 1, (2006), s. 9-25).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 9–25
------------	--	---------------	-------------------	--------------	---------

# Pedeutologiczne refleksje

**Dorota EKIERT-OLDROYD**

## Zmiany edukacyjne w oświacie Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu

### Wprowadzenie

Procesy globalizacji wymuszają zmiany w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów, edukację zaś postrzega się jako środek do osiągnięcia celu, jakim jest wzięcie udziału w rozwoju cywilizacyjnym. Zmiany edukacyjne są coraz trudniejsze w realizacji, a zarządzanie zmianą – coraz bardziej kompleksowe.

Kłęska edukacji – traktowanej jako inwestycja w rozwój społeczny – może w przyszłości przynieść klęskę gospodarczą. Zmiany edukacyjne są powszechne w krajach bogatych, gdzie bycie człowiekiem wyedukowanym stanowi wartość samo w sobie, ale także w krajach postkomunistycznych, gdzie presja w kierunku wprowadzenia reform oświatowych wywierana była z wielką siłą, jako element zmian społeczeństwa i przekształcenia go w społeczeństwo demokratyczne. Dobrym tego przykładem jest Polska, gdzie od kilku lat wprowadzane są kompleksowe zmiany edukacyjne. Wiedza o zmianach, o strategiach i paradygmatach ich wprowadzania jest potrzebna nauczycielom nie tylko po to, by je lepiej rozumieli i dzięki temu przeżywali mniejszy stres, ale także po to, aby je inicjowali we własnej pracy, adaptowali to, co zasługuje na adaptację, i odrzucali to, co nieprzydatne czy niepotrzebne. Wiedza o zmianach pozwala także zmniejszać opór i sprzyja szerszemu widzeniu zasad polityki oświatowej.

Badanie procesów zmian i funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmian edukacyjnych jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedeutologii. W dalszym ciągu większość zmian edukacyjnych to **zmiany w szkole**. Wprowadzane na dużą skalę reformy mają na celu nie tyle zmiany w szkole, ile **zmianę szkoły**, a to jest już znacznie trudniejsze zadanie. Polska edukacja znajduje się w niezwykle ważnej fazie rozwoju. Reforma szkolna została wprowadzona i dokonują się zasadnicze przekształcenia w wielu obszarach. Dlatego w tym właśnie czasie należałoby podjąć próbę syntezy wiedzy ogólnej dotyczącej zmian i oceny niektórych trendów oraz tendencji w zarządzaniu oświatą, aby uniknąć powtarzania cudzych błędów, minimalizując własne. Istnieje bowiem realne niebezpieczeństwo przekształcenia się wprowadzanej obecnie reformy edukacji w system zmian rytualnych, pozorowanych i iluzorycznych.

## Definicje i klasyfikacje zmian edukacyjnych

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji pojęcia „zmiana edukacyjna”. „Zmiana może być definiowana jako dynamiczny i ciągły proces rozwoju oraz wzrostu, którego konstytutywnym elementem jest reorganizacja odpowiedzi na odczuwane potrzeby. Jest to proces transformacji; przejście z jednego stanu do innego, inicjowane przez zewnętrzne lub wewnętrzne siły, angażujące jednostki, grupy i instytucje, prowadzące do przekształcenia istniejących wartości, praktyk i rezultatów” (M o r r i s o n, 1998, s. 13). Analiza potrzeb jest zazwyczaj pierwszym etapem planowania zmiany, a definicja terminu „potrzeby” staje się z kolei punktem wyjścia do procesu planowania zmiany. Według K. M o r r i s o n a (1998) potrzebę można definiować jako: lukę, preferencje, to, co pożądane, niezbędne, konieczne. Wśród pojęć należących do kategorii zmian najczęściej spotyka się określenia: „reformy”, „innowacje”, „usprawnienia”, „ulepszenia”, „doskonalenie”, „nowatorstwo”, „działalność racjonalizatorska” itp. Zmiana – będąca pojęciem bardziej ogólnym – oznacza zarówno planowane, jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane, zdarzenia i procesy. Termin „innowacja” jest zazwyczaj używany na oznaczenie procesu (bądź efektu) planowanego inicjowania, wprowadzania i utrwalania nowych praktyk, sposobów działania bądź rezultatów. Termin „reforma” zarezerwowany jest zwykle dla zmian na szczeblu systemowym, w szerokim zakresie, wprowadzanych zazwyczaj „z góry do dołu”, takich jak np. zmiana struktury terytorialnej kraju, strukturalna reforma systemu szkolnego, decentralizacja procesów decyzyjnych w administracji państwowej. Wszystkie zmiany są wprowadzane „w celu ulepszenia”, a efekt ich wprowadzania często jest taki, jak gdyby miały służyć „pogorszeniu”.

„Zmiana w edukacji jest złożonym zjawiskiem, które powoduje ciąg zdarzeń czasowych, prowadzących od kontekstu lokalnego i interpretacji założeń polityki do działań na poziomie klasy, by ostatecznie mieć wpływ na indywidualne osiągnięcia uczniów” (za: Hopkins, Ainscow, West, 1997). Zmiana – według przywołanej tu definicji – jest realizacją polityki oświatowej i polega na jej urzeczywistnieniu na poziomie klasy szkolnej w celu poprawy indywidualnych osiągnięć szkolnych uczniów. Zgodnie z twierdzeniem M. Fullana (1993) permanentna zmiana jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech społeczeństwa postmodernistycznego. Zmiany wokół nas zachodzą, czy chcemy tego, czy też nie, są zatem nieuniknione. Na całym świecie w systemach edukacji wprowadza się reformy. Zmiany w systemach szkolnych dotyczą albo całości, albo ich poszczególnych elementów. Nie ma kraju, w którym by nie podejmowano starań o ulepszenie systemu oświaty. Cel jest wszędzie ten sam: lepsze przygotowanie młodych pokoleń do życia w ustawicznie zmieniającym się społeczeństwie. Różne są natomiast strategie wprowadzania zmian. Wystarczy porównać zmiany w zakresie edukacji wprowadzane w ostatnich latach w Wielkiej Brytanii (Ekiert-Grabowska, 1999), w USA (Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1998), w krajach OECD (Ekiert-Oldroyd, 2002) i w Polsce.

W edukacji zazwyczaj zachodzą dwa typy zmian:

- **zmiana stopniowa**, polegająca na powolnym, naturalnym, prawie niezauważalnym przejściu z jednego stanu w drugi;
- **zmiana planowana**, której ideą jest przerwanie naturalnego rozwoju wypadków oraz – nierzadko w dokładnie określonym dniu – zburzenie starego schematu postępowania w celu wprowadzenia nowego porządku (za: Hopkins, Ainscow, West, 1997, s. 43).

W pierwszym przypadku – moim zdaniem – należałoby raczej mówić o zmianie naturalnej czy rozwojowej. Nie wydaje się, żeby przeciwieństwem zmiany stopniowej była zmiana planowana; wszak przeciwieństwem pojęcia „stopniowy” jest pojęcie „nagły”. Rozpatrując zaś zmiany z punktu widzenia ich źródeł, można wyróżnić zmianę wewnętrzną, która zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym często jest postrzegana jako ‘naturalna’ lub też ‘organiczna’ – przebiega ona naturalnie, przechodząc z jednego poziomu na drugi, a jej efekty zostają zauważone dopiero po czasie. Zmianę zewnętrzną, znacznie trudniejszą do przyswojenia, wywołują zachowania innych ludzi lub instytucji. Zmiana wewnętrzna jest więc – w ujęciu Hopkinsa, Ainscowa i Westa – źródłem zmiany stopniowej, natomiast źródłem zmiany planowanej są czynniki zewnętrzne.

W niniejszym artykule koncentruję się na opisie podstawowych podejść (orientacji) badawczych w odniesieniu do zmian oświatowych oraz rozważeniu ich praktycznych konsekwencji. Określając rolę paradygmatów w nauce, Kuhn stwierdził, że definiują one pytania badawcze i akceptowalne odpo-

wiedzi; paradygmaty określają więc równocześnie granice poznawcze badań w danym obszarze wiedzy (za: Foster, 1986). Termin paradygmat jest pomocny w klasyfikacji różnych sposobów postrzegania organizacji.

Jak podają G. Burrell i G. Morgan (1979), socjologia organizacji oferuje cztery paradygmaty spostrzegania organizacji, w których konwencji przeprowadzono większość badań. Każdy z nich przyjmuje pewne założenia, które następnie determinują sposób prowadzenia badań i opisu rzeczywistości. Znajdują one odniesienia także w edukacji i w badaniach zmian edukacyjnych.

Pierwszy z nich to **funkcjonalizm**, zakładający, iż świat społeczny jest realny, obiektywny i konkretny, a badacze – stojąc z zewnątrz – mogą zbierać i akumulować fakty służące następnie do opisu rzeczywistości. W ujęciu tego paradygmatu szkoły funkcjonują jako instytucje przygotowujące młodsze pokolenie do życia. Większość badań ujmuje organizację jako coś obiektywnie istniejącego, zewnętrznego wobec jednostek i nie zasługującego na krytykę. Efektywność zaś mierzona jest stopniem spełnienia zadań. Ten paradygmat zakłada także wiarę w to, że teoria może przyczynić się do zmiany praktyki. Szkolnictwo z perspektywy funkcjonalizmu zostało znakomicie przedstawione w książce W. Feinberga i J.F. Soltisa *Szkola a społeczeństwo*. Autorzy zwracają uwagę na fakt, że w ujęciu funkcjonalizmu szkoła odgrywa pożyteczną rolę instytucji umacniającej i legitymizującej porządek społeczny. Funkcjonalizm służy również jako podłoże teoretyczne reformatorom szkoły i instytucji oświatowych. Reformując edukację z pozycji funkcjonalizmu, wychodzi się z założenia, iż zadanie edukacji polega na zaspokajaniu potrzeb społecznych, toteż konieczne jest ich rozpoznanie, a następnie wprowadzanie zmian zmierzających do lepszego ich zaspokajania oraz lepszej asymilacji, socjalizacji i modernizacji. Innymi słowy – chodzi o to, by dostosować szkoły do potrzeb i celów nowoczesnego społeczeństwa. W realizowanej w Polsce reformie szkolnej wyraźnie widać wpływy tego paradygmatu – mierzenie jakości pracy szkoły, lansowanie tzw. nowego zarządzania sektorem publicznym, wzorowanie się na doświadczeniach innych krajów, testy, standardy, akredytacja to terminy, które już na dobre zadomowiły się w języku oświaty.

W ujęciu „interpretatywistycznym” organizacja widziana jest bardziej jako konstrukt społeczny niż obiektywnie istniejąca rzeczywistość, składający się z jednostek, działający na zasadzie wspólnoty znaczeń. To jednostki tworzą rzeczywistość; zadaniem badacza zaś jest poznawanie i rozumienie interakcji w organizacji, rozumienie znaczeń, jakie ludzie jako jednostki nadają swemu istnieniu w organizacji.

Trzeci paradygmat – „**radikalny humanizm**”, będący próbą pogodzenia dwóch poprzednich – zakłada, że organizacje są strukturami społecznymi, historycznie uwarunkowanymi, w których obrębie występują różne konfiguracje w zakresie dominacji. Badania sprowadzają się do rozpoznania układu sił

i dominacji, form ich przejawiania się oraz interpretacji przez jednostki. Radykalny humanizm dąży do stworzenia bardziej sprawiedliwych i równościowych struktur w ramach organizacji.

Według czwartego paradygmatu – nazwanego przez G. Burrella i G. Morgana (za: Foster, 1986, s. 57) „**radykalnym strukturalizmem**” – struktury społeczne istnieją obiektywnie i dlatego można je badać; jednakże są one terenem walki i konfliktów sprzecznych interesów. W tym ujęciu szkoła stanowi więc teren konfliktu i walki grup reprezentujących sprzeczne interesy (rodziców i nauczycieli, uczniów i nauczycieli, administracji szkolnej i nauczycieli, wreszcie – dyrekcji z nauczycielami). Jak pisze W. Foster, żaden z paradygmatów oferowanych przez teorie socjologiczne nie jest obiektywnie lepszy od innych, chociaż subiektywnie jest. Dokonując klasyfikacji wielości podejść i badań, wyodrębniając ich poszczególne kategorie, zatracą się ich unikalność i bogactwo. Foster twierdzi, że wybór paradygmatu zależy od osobistych preferencji, wiedzy i doświadczenia badaczy oraz oceny ich adekwatności w stosunku do problemu.

## **Teoretyczne podejścia do zmiany edukacyjnej**

Ewolucja podejść teoretyczno-metodologicznych (orientacji teoretyczno-metodologicznej, czyli postrzegania rzeczywistości poprzez przyjęcie pewnych założeń w interpretacji faktów) w odniesieniu do pojęcia „zmiana edukacyjna” dokonywała się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. W metodologii nauk społecznych można wyróżnić dwa zasadnicze podejścia, a zarazem paradygmaty (wzorce) badawcze. Podejście pozytywistyczne zakłada, że obiektywnie istniejące fakty i zjawiska da się zrozumieć i zmierzyć. W skrajnej postaci wyraża się to twierdzeniem, że to, czego nie sposób zmierzyć, nie może być uważane za zjawisko nadające się do badań naukowych. Orientacja fenomenologiczna z kolei wyraża się w poglądach głoszących, iż rzeczywistość jest konstruktem każdego z nas w sytuacji społecznej i może być jedynie subiektywnie rozumiana, że nie istnieje żadna prawda obiektywna, a normy społeczne są uwarunkowane kulturowo.

E. House (1979) w swej pracy na temat innowacji w programie nauczania rozpatruje trzy perspektywy zmian w edukacji: technologiczną, polityczną i kulturową. Jego zdaniem w ciągu ostatnich 50 lat można wyróżnić trzy szeroko rozumiane podejścia w badaniach nad zmianą edukacyjną:

1. Podejście technologiczne – charakterystyczne dla lat sześćdziesiątych – traktuje procesy zmian jako dające się precyzyjnie planować i sterować; jest to tzw. podejście systemowe. Perspektywa technologiczna mieści się w modelu

adopcyjnego podejścia do zmiany. Podzielają ją przede wszystkim ci, którzy są zwolennikami scentralizowanego podejścia do zmian w edukacji. Perspektywa ta przyjmuje racjonalne spojrzenie na świat i wiarę w możliwości planowego wdrażania zmiany.

2. Podejście polityczne – dominujące w latach siedemdziesiątych – charakteryzuje się położeniem nacisku na społeczne uwarunkowania procesów zmiany, na osiąganie kompromisu, negocjacje, rozwiązywanie konfliktów pomiędzy jednostkami i instytucjami w procesach zmian. Perspektywa polityczna podkreśla fakt, że każda zmiana edukacyjna niesie z sobą nieunikniony konflikt interesów. Zmiana zakłada działanie pewnych jednostek i grup, prowadzące do zachwiania dotychczasowego stanu równowagi (*status quo*). To, co jedni odbierają jako postęp, dla innych może być nieistotne, a w niektórych przypadkach nawet bezsensowne. Planując wprowadzanie zmiany, trzeba przewidzieć reakcje określonych grup i jednostek, przeanalizować szanse akceptacji zmiany i podjąć stosowne kroki zmniejszające opór.

3. Podejście kulturowe – rozpowszechnione w latach osiemdziesiątych – opiera się na wspólnocie norm i przekonań, wzajemnym przenikaniu kultur, uwzględnianiu kultury instytucji, w której zmiana jest wprowadzana, dostosowywaniu szkoły do zmian, a zmian do szkoły. Perspektywa kulturowa w studiach nad zmianami w edukacji dotyczy układów społecznych, w które wkracza innowacja. W tym podejściu zwraca się uwagę na fakt, iż wraz z pojawieniem się zmiany następuje zakłócenie dotychczasowych norm kulturowych i codziennej rzeczywistości. Akcentuje się więc potrzebę dostosowania szkoły do zmian, a zmian do szkoły. Jest to podejście przeciwne adopcji zmian, czyli bezpośredniemu przeniesieniu do praktyki; w tym ujęciu chodzi o adaptację do zmian.

„Każda z przedstawionych perspektyw proponuje inną optykę widzenia procesu zmian. Każda z nich ma swoje znaczenie. Analiza konkretnego problemu w określonym punkcie w czasie może zakładać przyjęcie jednej wybranej perspektywy, ale całościowo w badaniach długoplanowych wszystkie podejścia są jednakowo cenne” (cyt. za: Hopkins, Ainscow, West, 1997, s. 51).

## Paradygmat zmiany planowej a „nowy paradygmat zmiany”

Zmianę ujmowaną w kategoriach starannie zaplanowanego działania – **zmianę planową** – zaprezentował w polskiej literaturze przedmiotu R. Schulz (1980). W jego książce *Procesy zmian i odnowy w oświacie* znajdujemy przegląd

badania i stanowisk teoretycznych z lat siedemdziesiątych. W ostatnich dwudziestu latach pojawiły się poglądy wskazujące na nieomal całkowitą chaotyczność zmian, zaprzeczające, iż możliwe są starannie opracowane zmiany planowe. To ostatnie podejście jest szczególnie znane w ujęciu M. Fullana, kanadyjskiego teoretyka zmian, który nazwał swe stanowisko „nowym paradygmatem zmiany”. Liczba prac opublikowanych przez tego autora oraz zakres rozpowszechniania jego podejścia w krajach anglosaskich powodują, iż „nowy paradygmat zmiany” staje się powoli dominującym podejściem w problematyce badania zmian oświatowych. Główne prace M. Fullana są referowane również w literaturze polskiej (Potulicka, 2001), a podstawowe założenia nowego paradygmatu zostaną omówione w dalszej części tego artykułu.

W literaturze przedmiotu do mniej więcej lat dziewięćdziesiątych domino wało podejście, które można określić mianem tzw. racjonalnego paradygmatu zmiany planowej. Charakterystyczne dla tego podejścia jest akcentowanie planowego charakteru i możliwych do przewidzenia skutków zmiany. Paradygmat zmiany planowej ujmuje proces zmiany jako ciąg zaplanowanych działań dążących do osiągnięcia zamierzonych celów, którym można kierować, modyfikować go i kontrolować jego rezultaty oraz oceniać efekty. Klasyczne studia nad innowacjami prowadzone w latach siedemdziesiątych pokazują pewne prawidłowości przebiegu procesu zmiany edukacyjnej. Zwykle ujmuje się go w postaci trzech etapów: inicjacja, implementacja, oraz instytucjonalizacja (lub odrzucenie zmiany) – Model Trzech „I”. W myśl tego modelu, inicjacja zmiany jest etapem początkowym, poprzedzonym oczywiście okresem jej planowania i przygotowania. Następnym etapem jest implementacja, czyli wdrożenie, polegające na realizacji założeń z dostosowaniem do sytuacji. Po nim następuje instytucjonalizacja, czyli utrwalenie zmiany, tak by stała się codzienną praktyką obowiązującą w danej instytucji.

Faza **inicjacji** dotyczy podjęcia decyzji o wprowadzeniu innowacji oraz zaangażowaniu się w cały proces. W fazie decyzji powinno się zapewnić odpowiedni poziom informacji oraz dokonać diagnozy aktualnego stanu szkoły. Wiele czynników ma decydujący wpływ na rozpoczęcie zmiany, np. informacje o innowacjach podejmowanych w innych szkołach, własne doświadczenie w zakresie praktyk innowacyjnych, naciski z wewnątrz i z zewnętrznego otoczenia szkoły, dostępność źródeł i możliwość konsultacji, stymulujące kierownictwo oraz warunki pracy szkoły i jej organizacji. M. Fullan (1991, s. 50) szczegółowo opisuje wyróżnione czynniki, wskazując, że to nie samo ich istnienie jest ważne, lecz różne ich kombinacje i zależności.

M. Miles (1986, za: Hopkins, Ainscow, West, 1997) analizując różne etapy rozwoju szkoły, wyszczególnił listę czynników, które przyczyniają się do sukcesu w fazie inicjacji. Dzieje się tak wówczas, gdy:



- innowacja dostosowana jest do lokalnego planu zajęć oraz potrzeb lokalnych;
- podejście do zmian jest jasne i poprawnie ustrukturalizowane;
- istnieje aktywny zwolennik lub specjalista, który rozumie i popiera innowację;
- zainicjowanie zmiany jest energiczne i aktywne (model odgórny sprawdza się w określonych warunkach);
- innowacja jest jakościowo dobra.

Z kolei **implementacja** polega na próbnym wprowadzeniu innowacji. Pomocne wydaje się wyróżnienie dwóch etapów implementacji: fazy wstępnej oraz wdrażania właściwego. Do czynników wpływających na wdrażanie należą między innymi: cechy zmiany, wewnętrzne warunki szkoły oraz naciski i wsparcie z zewnątrz. To właśnie w trakcie tej fazy nabywane są nowe umiejętności, pogłębia się zrozumienie, osiąga się pewne sukcesy oraz rozdziela się odpowiedzialność pomiędzy poszczególnymi grupami nauczycieli wdrażających innowację. Wiele innowacji upada już w fazie wstępnej, jeśli wdrażającym ją ludziom nie udziela się odpowiedniego poparcia.

W trakcie wdrażania bardzo ważne jest postępowanie zgodne z ustalonym planem, pogłębianie i rozwijanie zaangażowania, bieżące kontrolowanie postępu oraz niwelowanie pojawiających się problemów. Według M. Milesa (1986, za: Hopkins, Ainscow, West, 1997) głównymi czynnikami decydującymi o sukcesie podczas tej fazy są:

- jasno określona odpowiedzialność za koordynację (szef, koordynator, konsultant zewnętrzny);
- wspólna kontrola nad wdrażaniem (model odgórny nie jest tutaj właściwy); dobre relacje i ścisła współpraca pomiędzy osobami zajmującymi różne stanowiska; upoważnianie do podejmowania decyzji zarówno przez jednostki, jak i przez szkołę;
- połączenie wywierania nacisku na poprawność wdrażania zmiany z udzielaniem wsparcia jej realizatorom;
- permanentny, odpowiedni rozwój personelu oraz stworzenie możliwości doskonalenia zawodowego (koordynacja zewnętrzna bądź wewnętrzna lub połączenie obydwu w celu podniesienia wydajności osobistej i organizacyjnej);
- korzystne działania wobec nauczycieli we wczesnych stadiach procesu (udzielanie pełnomocnictwa, solidarność, wychodzenie na przeciw różnorodnym potrzebom, wyposażanie pomieszczeń klasowych, zmniejszanie obciążeń, pokrycie kosztów).

**Instytucjonalizacja** jest fazą, w której zmiana przestaje być uważana za coś nowego i staje się częścią życia codziennego szkoły. Ta faza stwarza pewne trudności, gdyż początkowy entuzjazm czy uwaga skierowana na wdrażanie mają tendencję do zanikania. Jeśli zaś były przewidziane fundusze na wdra-

żanie, to w tym momencie także one kończą się. Następuje zmiana nowego porządku. Wówczas cały proces nie jest już bowiem uznawany za coś niezwykłego. Zmiana została włączona w normalny repertuar działań szkoły.

Kluczowymi działaniami w tej fazie – w ujęciu M. Milesa (1986, za: Hopkins, Ainscow, West, 1997) – są:

- położenie nacisku na odpowiednie osadzenie zmiany w istniejącej strukturze szkoły, jej organizacji i zasobach;
- eliminacja sprzecznych lub współzawodniczących ze sobą działań;
- celowe powiązania wdrażanej zmiany z innymi próbami zmian w programach nauczania;
- szerokie zastosowanie na terenie szkoły i społeczności lokalnej;
- odpowiedni bank lokalnych facylitatorów – doradców metodycznych, pomagających w rozwijaniu nowych umiejętności;

D. Hopkins, M. Ainscow, M. West (1997) zauważają, że liczne próby wprowadzania zmian, mających na celu wykraczanie poza wcześniejsze wdrażanie, często kończyły się fiaskiem. Wyjaśniają to m.in. brakiem działania ze strony osób zaangażowanych w ten proces. W wielu przypadkach zmian nieudanych nie uświadamiano sobie, że każda faza charakteryzuje się innymi cechami, które wymagają odmiennych strategii, koniecznych do osiągnięcia sukcesu.

Z tym problemem łączy się znaczenie procesu, który prowadzi do ostatecznych rezultatów. Podejście to opiera się na następującym modelu: Zaczynamy od pewnego celu kształcenia, który prowadzi do jakiejś formy innowacji. Działanie i rezultaty innowacji zależą od specyfiki decyzji początkowych (obydwa te elementy umiejscowione są zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz szkoły), czynników wpływających na wdrażanie, strategii wdrażania oraz od stopnia osiągniętej instytucjonalizacji. Wszystkie te elementy osadzone są w kulturze szkoły i od niej zależą. Ważne jest, aby całe to działanie miało wpływ na uczenie się uczniów. Niestety, w wielu działaniach służących rozwojowi szkoły nie doceniano tego decydującego czynnika, tym samym lekceważąc „ostatnie ogniwo” procesu (za: Hopkins, Ainscow, West, 1997).

Przywoływani tu autorzy wyrażają przekonanie, że w przeszłości zazwyczaj najwięcej uwagi poświęcano fazie implementacji (wdrażania), nie było to jednak korzystne dla procesu jako całości. Koncentrowało bowiem uwagę odbiorców innowacji na rozpoczęciu i wprowadzeniu jej, zaniedbywano natomiast sprawę podtrzymywania innowacji, utrwalenia jej, tak by weszła do repertuaru codziennej praktyki. Lepiej jest traktować wszystkie te trzy fazy jako serię nakładających się na siebie sekwencji w procesie zmiany, niż jako jego oddzielne fazy.

M. Huberman (1992, s. 11) streszcza to zagadnienie w następujący sposób: „[Powinniśmy] zająć się badaniami, które potrafią ukazać nam faktyczną relację przyczynową pomiędzy adopcją > wdrażaniem > rozszerzoną wydaj-

nością techniczną > zrewidowanymi sposobami zarządzania w instytucjach > wymiernym wpływem innowacji na poszczególnych uczniów. Bez tego łańcucha przyczynowego nie istniałaby społeczna »technologia« wdrażania oraz nie moglibyśmy otwarcie mówić o rozwoju w szkolnictwie. Jeśli uczeń nie będzie najważniejszym elementem tego procesu pograżymy się ponownie w magiczne myślenie, tak jak poprzednio: że adopcja znaczyła wdrażanie [...], że wdrażanie znaczyło instytucjonalizację [...], że wzrost zdolności nauczycieli oznacza wzrost osiągnięć uczniów lub ich rozwój. [...] Jeżeli zmiany w praktyce organizacyjnej i szkoleniowej nie mają wpływu na uczniów, będziemy musieli przyznać otwarcie, że tak naprawdę bardziej inwestujemy w rozwój personelu niż w podnoszenie umiejętności uczniów. Dlatego właśnie traktujemy problem wyników uczniów tak poważnie w pracy nad rozwojem szkoły”. Te spostrzeżenia wydają się niezwykle istotne, gdyż w literaturze poświęconej zmianom można bez trudu zauważyć swoiste oderwanie od realiów edukacyjnych, a wyniki uczniów zbyt rzadko są wskaźnikiem powodzenia zmian.

Innym modelem, według którego rozpatruje się proces zmiany, jest model lansowany w teorii rozwoju organizacyjnego, wywodzącej się z teorii *human-relations* (stosunków międzyludzkich), realizowanej początkowo w dużych organizacjach przemysłowych. W edukacji podejście to zostało spopularyzowane przez M. Milesa, a następnie P. Dalina (Radwan, 1997, s. 7–8). Od około 20 lat także w odniesieniu do organizacji używa się terminu „rozwój”, tak jak w teorii rozwoju organizacyjnego, gdy mówimy o rozwoju czy samorozwoju szkoły jako organizacji. W książce J.A.F. Stonera i Ch. Wankela *Kierowanie* (1992, s. 305–327) znaleźć można wyczerpujące omówienie zmiany w kontekście rozwoju organizacji (OD). Bardzo przydatnym sposobem oceny stanu gotowości organizacji (szkoły) do zmian oraz prawdopodobieństwa powodzenia zmiany może być wzór skonstruowany przez D.B. Gleichera:  $C = (A \times B \times D) > X$ , gdzie: C oznacza zmianę, A – poziom niezadowolenia z istniejącego stanu, B – jasno określony stan pożądany, D – pierwsze praktyczne działania w kierunku stanu pożądanego, X – koszty zmiany. Zmiana następuje zatem wtedy, kiedy jej koszt nie jest zbyt wysoki. Jeśli czynniki A, B, D są za słabe (niezadowolenie z obecnego stanu nie jest wystarczająco silne, stan pożądaný nie jest jasno określony lub nie jest możliwe podjęcie praktycznych działań zmierzających do osiągnięcia stanu pożądanego), zmiana nie nastąpi. Wykorzystując analizę czynników zawartych w tym wzorze, można także skoncentrować się na zwiększeniu gotowości szkoły poprzez manipulowanie poszczególnymi czynnikami.

Koncepcję rozwoju organizacyjnego szkoły w ujęciu P. Dalina szczegółowo przedstawia również A. Hildebrandt, która prezentuje ten model jako szereg kroków podejmowanych przez organizację i składających się na proces jej rozwoju.

Model zmiany planowej, wywodzący się z prac Lewina i rozwinięty następnie przez wielu autorów, można ująć najogólniej jako: rozmrożenie

- zmiana – zamrożenie;
- rozmrożenie istniejących wzorców zachowań ma na celu doprowadzenie do zaakceptowania zmiany;
- zmiana – wprowadzenie zmiany – oparte jest na działalności specjalnego agenta zmiany, który dba o to, by nowe wartości i postawy ludzi utrwały się;
- zamrożenie oznacza utrwalenie nowych zachowań i postaw, tak by stały się codzienną praktyką (za: Morrison, 1998, s. 13).

Porównanie opisów pozwala na stwierdzenie, iż treść zawarta w obu modelach zmiany – modelu zmiany planowej i modelu rozwoju organizacyjnego – jest, mimo różnego nazewnictwa, w gruncie rzeczy taka sama. Obydwa te modele są do siebie zbliżone.

W pełniejszy sposób etapy zmiany przedstawia A. Fung (1992) – proponuje 6-etapowy model zmiany. Uznając poprzednie modele za zbyt uproszczone, Fung prezentuje model ilustrujący stopień skomplikowania przebiegu zmiany i akcentuje, że na każdym etapie najważniejszą rolę odgrywa uczenie się nowych rzeczy, a etapy te wzajemnie się zająwiają i uzupełniają:

Etap	Zmiana		
	inicjacja	asymilacja	instytucjonalizacja
1. Świadomość	+		
2. Postawy	+		
3. Adopcja – pomysłu i działania w praktyce	+	+	
4. Adaptacja		+	
5. Akcja / Działanie		+	+
6. Aplikacja			+

Model ten ma swoje źródło w badaniach Funga nad zastosowaniem komputerów w kierowaniu szkołą w Hongkongu. Autor przede wszystkim zwraca uwagę na konieczność uświadomienia ludziom potrzeby zmiany. Następnym etapem jest zmiana postaw odbiorców zmiany, kolejnym – adopcja, czyli próba przeniesienia zmiany wprost, tak jak to już gdzieś wprowadzono. Kolejno następują: adaptacja, czyli dostosowywanie do warunków własnych, „udomowienie”, wreszcie akcja, czyli – w poprzednim modelu – implementacja, oraz aplikacja, czyli wdrożenie, utrwalenie zmiany, jej wejście w repertuar działań danej organizacji – instytucjonalizacja. Od tej chwili zmiana nie jest już zmianą, lecz „czymś”, co stosujemy na co dzień. Wkrótce pojawiają się następne pomysły zmian i cały cykl (obojętne, czy ujmujemy go jako trójfazowy czy 6-etapowy) zaczyna się od nowa. W modelu Funga trój-

elementowy model zmiany przedstawiony jest jako ciąg zazębiających się etapów, co wydaje się bliższe rzeczywistości. Istotnym elementem tego modelu jest uwzględnienie czynnika psychologicznego, czyli faktu, że wprowadzenie zmiany pociąga za sobą konieczność pracy z ludźmi, zmiany ich postaw w stosunku do nowości.

Bardziej szczegółowo można proces planowania zmiany przedstawić w postaci pięciu etapów, polegających na szukaniu odpowiedzi na kilka ważnych pytań (za: Everard, Morris, 1990).

1. Analiza bieżącej sytuacji, przeprowadzana w celu podjęcia decyzji o rozpoczęciu procesu wprowadzania zmiany. Dlaczego wprowadzenie zmian jest konieczne? Co działa na naszą korzyść/niekorzyść. Czy proponowana zmiana będzie znacząca i trwała? Jaka jest szansa na odniesienie sukcesu?

2. Przyszłość: Co chcemy osiągnąć? Co się stanie, jeśli żadne działania nie zostaną podjęte?

3. Relacja: stan obecny/stan pożądany: Kto (co) może pomóc (przeszkodzić) w realizacji wyznaczonych celów?

4. Działania: Jakie działania należy podjąć? Czy został osiągnięty wspólny punkt widzenia na konieczność podejmowania poszczególnych działań? Kto powinien je wykonywać?

5. Nadzorowanie procesu zmiany i ocena rezultatów: Czy wykonane działania przyniosły oczekiwane skutki? Czy zmiana będzie trwała? Czego nauczyliśmy się dzięki przeprowadzeniu procesu wdrażania zmiany?

Szczególnie ważne wydaje się w tej propozycji nadzorowanie procesu zmiany i ocena skutków. Element ten nie występował tak wyraźnie w poprzednich propozycjach, a jest niezbędny, jeśli chcemy wprowadzać zmiany sensowne i dające dobre rezultaty.

W literaturze relacjonującej badania nad zmianą z lat dziewięćdziesiątych rodzi się zwątpienie w moc racjonalnego modelu rozumienia zmiany jako procesu, którego cele da się ściśle zdefiniować, działania zaplanować, a skutki przewidzieć i ocenić. Pojawia się coraz więcej publikacji wskazujących, że jest wręcz przeciwnie, oraz charakteryzujących zmianę:

- zmiana jest dynamicznym procesem, a nie jednorazowym wydarzeniem;
- zmiana jest zawsze powiązana – zmiana jednego elementu organizacji powoduje zmiany innych elementów;
- zmiana jest zjawiskiem skomplikowanym, całościowym, wielowymiarowym i wielopoziomowym (Hopkins, 1994; Dalin, Rolff, Kottkamp, 1993);
- wymaga inwestycji w ludzi, struktury, instytucje i technologie;
- wzbudza opór i konflikt, narusza bowiem interesy i dotychczasową stabilność;
- przynosi niepokój i niepewność, ponieważ wymaga uczenia się nowych umiejętności;

- jest sprawą zarówno organizacji, jak i jednostek;
- praktyka zmienia się szybciej niż system wartości (Fullan, 1991; Hargreaves, 1994);
- efektywna zmiana to taka, w której: „myśli się o dużym, ale zaczyna od małego” (Senge, 1990);
- innowacja i informacja są ze sobą ściśle powiązane (Carnall, 1995);
- efektywna zmiana jest odpowiedzią na realne i odczuwane potrzeby (Dalín, 1993);
- innowacje są twórcze i wymagają zdolności do identyfikowania oraz rozwiązywania problemów;
- zmiana jest procesem uczenia się w szkole jako uczącej się organizacji (Dalín, 1993);
- efektywna zmiana wymaga łączenia strategii „góra dół” ze strategiami „z dołu do góry”;
- zmiana w większym stopniu dotyczy ludzi niż organizacji; ludzie są krytycznym czynnikiem, od którego zależy powodzenia zmiany, gdyż „zmiana zmienia ludzi, a ludzie zmieniają zmiany” (Hoyle, 1975; Dalín, Rolf, Kottkamp, 1993)

Z przytoczonych tu stwierdzeń wyraźnie wynika, iż – szczególnie w latach dziewięćdziesiątych – ugruntowało się podejście podkreślające ciągłość zmian, nieprzewidywalność skutków i zmienność otoczenia jako czynniki zaburzające proces zmian. Ta charakterystyka bardzo dobrze odpowiada specyfice zmian w edukacji, która musi reagować na zmiany środowiska zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego. A. Hargreaves i D. Hopkins (1991) omawiając znaczenie czynnika ludzkiego, trafnie argumentują, iż „zarządzanie zmianą wymaga zmiany zarządzania”. Zadaniem zarządzających zmianą będzie więc rozpoznawanie ludzkich nastawień wobec zmiany, wartości, wierzeń i opinii po to, by zwiększyć prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonych celów.

## Nowy paradygmat zmiany według M. Fullana

M. Fullan należy do tych teoretyków, którzy odchodzą od dotychczasowego paradygmatu planowanej zmiany. Jego zdaniem: „Odpowiedź nie leży w opracowaniu lepszych strategii reform. Żadna liczba skomplikowanych rozwiązań dotyczących albo konkretnych innowacji albo polityki nie może zagwarantować sukcesu. Nierealistycznym jest oczekiwanie, że wprowadzenie nawet najbardziej radykalnych reform, jedna po drugiej, w sytuacji która w zasadzie nie została organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się

w zmianę, spowoduje cokolwiek innego poza złymi skojarzeniami z hasłem »reforma« (Fullan, 1991).

„Sytuacja organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się w zmianę” to przede wszystkim odpowiednie zasoby materialne i kadra. Wydaje się, że wprowadzenie reformy systemu edukacji w 1999 roku w Polsce odbyło się właśnie w sytuacji organizacyjnie niedostosowanej do zmiany, a konsekwencje tego stanu rzeczy będą odczuwalne jeszcze przez co najmniej kilka najbliższych lat. We współczesnych badaniach (Starratt, 1993) nad procesami kierowania zmianą używa się metafory teatralnej, przyrównując proces kierowania do przedstawienia, „dramatu”, w którym zarówno reżyser, jak i aktorzy ulepszają scenariusz, w miarę jak przedstawienie się rozwija. Ta metafora dobrze oddaje istotę „nowego paradygmatu” Fullana, przedstawiającego zmianę jako proces chaotyczny, o rezultatach trudnych do przewidzenia. „Nowy paradygmat zmiany” wskazuje na czynniki zazwyczaj nie dość mocno akcentowane w modelu zmiany planowej. Genezą tego modelu było doświadczenie niskiej efektywności zmian planowych. Ten model rekomenduje więc podejście bardziej elastyczne. Zwraca się w nim uwagę na złożoność i różnorodność czynników decydujących o powodzeniu zmiany.

M. Fullan (1991) wskazuje osiem czynników, z których znaczenia należy zdawać sobie sprawę przy wprowadzaniu zmian edukacyjnych. Przedstawię krótki komentarz do poglądów tego autora, streszczający podstawowe zasady, o których trzeba pamiętać w procesie zmian:

1. **Zmiany nie można wprowadzać na siłę** – różnorodne czynniki wpływają na to, czy zmiana się powiedzie. Trudno przewidzieć, które z nich będą miały decydujące znaczenie. T. Green, D. Ericson i R. Seidman (1980) zwracają uwagę na fakt, że w każdym kraju system edukacji działa w pewnym stopniu autonomicznie, według użytego przez nich określenia, „rządzi się swoimi prawami”. Niemożliwe jest kierowanie wszystkimi aspektami procesu zmiany. Można zmienić strukturę systemu, program nauczania, ale w ostatecznym efekcie powodzenie zmiany zależy od ludzi, których nie możemy zmusić do sposobów myślenia, jakie nam odpowiadają, czy wymusić motywację do pracy. Możemy jedynie tworzyć sprzyjające warunki do zmiany postaw ludzi wobec zmiany.

2. **Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów** – używa się nawet metafory podróży w nieznane, gdzie nie wszystko jest możliwe do przewidzenia. Ze zmianą zawsze wiąże się element ryzyka i element przypadku. Nie wszystkie okoliczności można kontrolować.

3. **Problemy są nieuniknione i trzeba je polubić** – to dość żartobliwe określenie wskazuje na bardzo ważny czynnik w procesie wprowadzania zmian. Zawsze należy liczyć się z mnóstwem pojawiających się problemów do rozwiązania. Pojawienie się problemów oznacza, że zmiana rzeczywiście zachodzi. Jak trafnie zauważa R. Zelvys (1998, s. 23), „brak pojawiających się

problemów jest sygnałem, że nic się nie dzieje. Jeśli początkowy etap zmiany przebiega zupełnie gładko oznacza to, że zmiana jest tylko pozorna”.

4. **Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie jest często zawodne** – ten argument stoi w wyraźnej sprzeczności z teorią zmiany planowej. Fullan zwraca uwagę na fakt, że wizja i plany realizowane rygorystycznie mogą mieć ograniczający wpływ na zdolność dostrzegania konieczności ich modyfikacji.

5. **Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie w procesie wprowadzania zmiany.** Autor kładzie nacisk na niebezpieczeństwo kolektywnego myślenia, gdzie członkowie grupy mają tendencję do akceptacji wszystkiego, co wymyśliła grupa, tylko dlatego, że właśnie wymyśliła to grupa. Zwraca także uwagę na fakt, że zawód nauczyciela często określany jest jako bardzo indywidualistyczny. Nauczyciel pozostaje sam na sam z klasą, pracuje za zamkniętymi drzwiami. Nie zawsze proces nauczania widoczny jest dla zwierzchników, którzy mogą ocenić jedynie jego efekty. Wymiana doświadczeń jest nauczycielom niezbędna, ale w procesie realizacji zmiany indywidualne pomysły oraz idee są równie ważne jak grupowe.

6. **Ani centralizacja, ani decentralizacja oddzielnie nie mogą funkcjonować** – w edukacji tendencje do centralizacji występują na przemian z tendencjami do decentralizacji. Zmiany ogólnie wprowadzane napotykają bariery w postaci ze strony czynników nadrzędnych. Zbyt duża centralizacja prowadzi do zaniku oporu ludzi, zmiany inicjowane oddolnie napotykają bariery w postaci braku wsparcia inicjatyw, zbyt duża autonomia i decentralizacja stwarzają chaos. Pogląd, że możliwe jest całkowite kontrolowanie procesu zmiany, jest iluzoryczny. Autor zwraca więc uwagę na konieczność wyważenia proporcji pomiędzy tymi dwiema tendencjami.

7. **Konieczne są związki z szerszym środowiskiem** – Fullan podkreśla konieczność powiązań pomiędzy zmianami w systemie edukacji a zmianami socjoekonomicznymi. Sytuacja zewnętrzna wymusza zmiany w szkolnictwie (dobrym przykładem może tu być tworzenie szkół prywatnych i społecznych w Polsce). Zmiany uwzględniające jedynie kontekst wewnątrzszkolny, ignorujące szersze otoczenie mają małe szanse powodzenia.

8. **Każdy jest agentem zmiany – ani wyłącznie eksperci, ani tylko kadra kierownicza nie są w stanie zagwarantować powodzenia zmiany.** Jej skuteczność zależy od działań i zaangażowania pojedynczych nauczycieli. Ci zaś chętniej wprowadzają zmiany, gdy widzą potrzebę ich realizacji, wiedzą, jak ją wprowadzić, i czują się bezpiecznie.

Wydaje się, że paradygmat Fullana, aczkolwiek proponujący nowe spojrzenie na zmiany i atrakcyjny poznawczo, w mniejszym stopniu przemawia do decydentów wprowadzających zmiany, szczególnie przeprowadzających reformy szkolne. Sądzę, że – nawiązując do paradygmatów wyróżnionych przez G. Burrella i G. Morgana – im bardziej wizja szkoły zbliżona jest do



modelu tradycyjnego w jego ujęciu funkcjonalnym, tym większa jest pokusa wprowadzania zmian edukacyjnych, przyjmowana w paradygmacie zmiany planowej.

Według L. Darlinga-Hammonda (1995) w procesie tworzenia polityki oświatowej i wdrażania zmian mamy w dalszym ciągu do czynienia z tak zwanym starym paradygmatem, według którego to reformatorzy precyzowali, jakie zmiany oraz w jaki sposób szkoły powinny wdrażać i realizować. Często narzucano wzajemnie sprzeczne wymogi czy wskazówki, jednak paradygmat ten jest niezwykle przydatny i wygodny, daje bowiem twórcom polityki edukacyjnej poczucie sprawowania kontroli i odpowiedzialności (za: Hargreaves, 1994).

„Nowy paradygmat” miałby polegać na stwarzaniu nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do współpracy, do wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w trakcie wprowadzania zmian. Zmianom kultury szkoły w kierunku większej współpracy nie sprzyja polityka oświatowa kładąca nacisk na wprowadzanie tendencji rynkowych; konkurencja nie sprzyja współpracy. Rywalizujące ze sobą szkoły nie są skłonne do podejmowania wspólnych przedsięwzięć, do dzielenia się doświadczeniami pozwalającymi innym uczyć się na cudzych błędach. Nauczyciele – chociaż zachęcani do współpracy i współdziałania – oceniani są indywidualnie. Nie leży więc w interesie nauczycieli dzielić się doświadczeniem i wiedzą z innymi.

Nowy paradygmat miałby być drogą „od reformowania szkoły do odrodzenia szkoły”, przekształcenia szkoły w uczącą się organizację, zaangażowania nauczycieli w procesy zmian tak, by zamiast być adresatami zmian i ich wykonawcami, stali się agentami zmian. Aby jednak szkoła mogła rzeczywiście przekształcić się w organizację uczącą się, wymaga... zmian.

## Bibliografia

- Burrell G., Morgan G., 1979: *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Exeter, N.H. Heineman; za: Feinberg W., Soltis J.F., 2000: *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, s. 56–57.
- Carnall A.A., 1995: *Managing Change in Organizations* [sec. edition]. London.
- Dalin P., Rolff H., Kottkamp R., 1993: *Changing the School Culture*. London.
- Darling-Hammond L., 1995: *Policy for Restructuring*. In: Lieberman A., ed.: *The Work of Restructuring Schools*. New York.
- Ekiert-Oldroyd D., 2002: *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD*. „Edukacja”, nr 1.
- Ekiert-Grabowska D., 1999: *Edukacja w USA – plan strategiczny na lata 1998–2002*. „Dyrektor Szkoły”, nr 1.

- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., 1998: *Doskonalenie szkoły. Raport rządu Wielkiej Brytanii*. „Dyrektor Szkoły”, nr 9.
- Foster W., 1986: *Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration*. Buffalo NY.
- Fullan M., 1991: *The New Meaning of Educational Change*. London.
- Fung A.C., 1992: *Management of Educational Innovation. The Case of Computer-Aided Administration*. [Unpublished doctoral dissertation. University of London, Institute of Education].
- Green T., Ericson D., Seidman R., 1980: *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse.
- Hargreaves A., 1994: *Changing Teachers, Changing Times*. London.
- Hargreaves A., Hopkins D., 1991: *The Empowered School*. London.
- Hoyle E., 1975: *The Creativity of the School in Britain*. In: Harris A., Lawn M., Prescott M., eds.: *Curriculum Innovations*. London.
- Hildebrandt A., 2001: *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. W: Potulicka E., red.: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań, s. 61–139.
- Hopkins D., Ainscow M., West M., 1997: *Sens zmian edukacyjnych*. W: Ekiert-Grabowska D., red.: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*. Radom.
- House E., 1979: *Technology and craft: a ten year perspective on innovation*. „Journal of Curriculum Studies”, No. 11(1), s. 1–15.
- Huberman M., 1992: *Critical introduction*. In: Fullan M., ed.: *Successful Improvement*. London.
- Morrison K., 1998: *Management Theories for Educational Change*. London, s. 13.
- Potulicka E., 2001: *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michela Fullana*. W: Potulicka E., red.: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań, s. 11–60.
- Radwan Z., 1997: *Rozwój organizacyjny szkoły*. Radom, s. 7–8.
- Senge P., 1990: *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York.
- Stoner J.A.F., Wankel Ch., 1992: *Kierowanie*. Warszawa.
- Schulz R., 1980: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa.
- Zelvys R., 1998: *Managing Education in a Period of Change*. Oslo.